

приходится взаимодействовать с профессионалами в других областях, мы также можем говорить о наличии проблемы профессионального авторитета. По мнению опрошенных специалистов социальной работы, в спорных ситуациях профессиональное мнение специалистов других профилей оказывается решающим в 2 раза чаще, чем мнение самих социальных работников и специалистов по социальной работе. Стоит отметить, что с данной ситуацией чаще сталкиваются социальные работники и специалисты, не имеющие профильного образования, нежели специалисты по социальной работе и те, кто имеют профессиональное образование по социальной работе, что демонстрирует высокую значимость профессионального образования как ресурса повышения профессионального авторитета.

Таким образом, становление и развитие профессиональной группы социальных работников происходит в условиях недостаточной обоснованности их правового положения. Социальные работники сталкиваются с необходимостью отстаивать свой профессиональный авторитет и позицию во взаимодействии с представителями других профессий. В этих условиях особую актуальность приобретают такие ресурсы развития профессиональной группы как образование, готовность и желание профессионально развиваться, мотивация к труду и др. Дальнейшее изучение данного вопроса мы связываем с анализом стратегий профессионального развития социальных работников, основанных на преобразовании и приспособлении к объективным условиям существования социальной работы как профессии.

Е. А. Шуклина

ПРАКТИКИ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Адаптивные процессы мигрантов и их детей в стране приема сложны и многообразны. В спектре социальных проблем, связанных с обустройством семей мигрантов на новом месте и их интеграцией в новую социальную среду, пожалуй, одной из наиболее значимых является проблема языковой адаптации детей к условиям повседневной жизни и образовательной деятельности.

Первоначальный уровень владения русским языком родителями и детьми является одним из важнейших условий адаптации к образовательной деятельности и успешности обучения ребенка. Степень освоения русского языка детьми мигрантов различна, зависит от места, откуда семья мигрировала. Принято считать, что трансграничные мигранты владеют русским языком хуже внутренних. Тем не менее, в РФ, где русский язык является государственным, дети мигрантов из отдельных (прежде всего, кавказских) регионов порой могут знать его хуже, чем трансграничные мигранты, либо не знать совсем. Прежде всего, проблемы со знанием русского языка возникают у детей из сельских школ Дагестана, Чечни и др. Городские дети, как правило, владеют языком лучше. Для трансграничных мигрантов уровень освоения языка напрямую связан с тем,

обучался ли ребенок в «русской» школе или нет, а также насколько владеет языком его семейное окружение.

Проведенное нами в 2012 г. социологическое исследование проблем обучения и социокультурной адаптации детей мигрантов в одном из наиболее мигрантоемких регионов России – ХМАО – Югре [1] показало, что дети мигрантов практически всегда в процессе образовательной деятельности сталкиваются с проблемой языковой адаптации, поскольку речь здесь идет не только о разговорном языке, но и овладении грамотной письменной речью, общей языковой культурой. В ходе исследования мы неоднократно убеждались, что, являясь серьезным фактором эффективности образовательной деятельности детей мигрантов, эта проблема далеко не всегда осознается ими и их родителями как значимая.

Характеризуя «детские стратегии» освоения русского языка, отметим, прежде всего, стихийное, контекстное обучение в условиях коммуникативного взаимодействия с ближайшим окружением. Как правило, это не только семейное окружение (где чаще всего или один родитель, или оба плохо владеют русским языком), но и друзья по двору, товарищи по классу, дополнительному образованию (секциям, кружкам), соседи (*«Я сама выучила русский, с ребятами, когда на улице играла»*; *«Я на тренировки ходил, там, считай, круг общения больше. С каждым общаешься, с каждого по одному слову выхватываешь...»*). При освоении языка для ребенка значимы также ситуации вынужденного общения в магазине, транспорте и т. д. (*«Ну, мне папа каждый раз говорил – иди, купи хлеб, скажи вот это, это...»*). Неоценимой являлась помощь родителей и других родственников, владеющих языком.

Характер неформального обучения языку, стихийно складывающегося в семье, зависит от особенностей коммуникативных внутрисемейных связей и от конкретных носителей языка (языков) – участников общения. Чаще всего субъектами - носителями русского языка выступают отцы, старшие братья и сестры, отдельные родственники из расширенной семьи. Исследование показывает, что общение на русском языке осуществляется далеко не со всеми представителями семейного окружения.

Помимо этого, в семье мигрантов могут нормально «сосуществовать» сразу несколько языков (*«Мама узбечка, папа – киргиз, я умею разговаривать на их языках, с ними»*). Нужно отметить, что для детей мигрантов билингвизм весьма распространенное явление – ребенок часто владеет родными языками обоих родителей (если они не одной национальности) и других родственников как минимум на уровне разговорной речи. Кроме этого, он может владеть разными диалектами, а также языками, которые знают родители и которые он освоил на бытовом уровне, общаясь в многонациональной среде (*«Я и узбекский знаю, и таджикский, и азербайджанский»*; *«Папа владеет китайским, японским, узбекским, киргизским и русским. Меня учит»*).

В ходе исследования для нас важным было выявить проблемы, с которыми сталкивались дети мигрантов при освоении русского языка. Наиболее зна-

чимой является проблема внутрисемейного общения. Отсутствие языковой практики в семье, общение только на родном для детей мигрантов языке затрудняло процесс адаптации. Кроме того, почти каждый десятый испытывал недостаток в дополнительных занятиях русским языком в школе, а также в более интенсивном общении со сверстниками. Вместе с тем, языковой вакуум в семье в качестве причины сложностей, возникающих у ребенка в процессе освоения русского языка, называют только 17,6 % родителей и 17,4 % детей. Парадоксально, что указали на эту причину не столь много респондентов, как нами предполагалось. По нашим расчетам эта проблема должна была оцениваться как более значимая, учитывая тот факт, что русский же язык является языком семейного общения лишь у 10,6 % детей мигрантов.

Говоря о роли семьи в неформальном обучении ребенка русскому языку, отметим, что русский язык, если он присутствует в качестве языка общения в семье, встречается чаще всего лишь у отдельных ее членов, хорошо им владеющими, а также в определенных ситуациях, как правило, межнационального взаимодействия (*«С братом разговариваю только на русском, с бабушкой, мамой – на узбекском. С папой – и на русском, и на таджикском»*; *«Когда кто-то в гости из русских приходит, мои друзья, например, то говорим по-русски с родителями, с родственниками тоже»*).

Такое многоязычие и поликонтекстность языковой практики является, с одной стороны, стимулом развития навыков коммуникативного взаимодействия ребенка, с другой стороны – определенной преградой для овладения им разговорным русским языком, поскольку не создает монологической среды, а позволяет ребенку практиковаться только в условиях поддержания отдельных связей (ветвей) сетевого внутрисемейного взаимодействия.

Кроме того, достаточно часто семьи мигрантов намеренно стараются поддерживать родной язык как элемент национальной культуры (если адаптационные и интеграционные процессы не зашли слишком далеко, и семья не интегрировалась полностью в среду). Русский язык в повседневном общении в этих случаях используется локально, фрагментарно, речевые практики, как правило, примитивны, языковая культура бедна.

Поскольку лишь отдельные сетевые взаимодействия в семье реализуются на русском языке и только с некоторыми из ее членов, им хорошо владеющими, то нам представляется, что семью все-таки нельзя рассматривать в качестве универсального средства неформального языкового образования ребенка при переезде в другую страну (регион) с иной языковой средой. Задача семьи, по всей видимости, заключается в том, чтобы создавать условия для оптимального сочетания формального и неформального языкового образования детей. Внутрисемейные занятия или неформальное общение на языке достаточно успешно могут сочетаться с различными формами дополнительного образования, репетиторством, курсами, тренингами и пр. (*«Сложности были, я сначала совсем не говорила по-русски, просто тяжело было общаться. Три ко мне приходили учителя. Ну, занимались у педагогов, как там... репетиторов»*; *«Со мной за-*

нималась учительница русского. Из нашей диаспоры. Бесплатно»; «С родителями занимался и в школу ходил на подготовительные курсы»).

Формальное языковое образование – это совсем иной уровень образовательной деятельности учащегося. Здесь сочетаются учебные занятия по русскому языку и литературе в классе с дополнительными занятиями, которые призваны ликвидировать пробелы в знаниях ребенка. Практически все дети мигрантов говорят о наличии дополнительных занятий в школе и помощи педагогов, сыгравшей значительную роль в их языковом образовании (*«В школе учился дополнительно по русскому языку»; «Дополнительные занятия в школе есть. Приходят учителя и учат тех, кто не знает русского»*). В целом, для овладения русским языком и подготовки к школьным занятиям дополнительно занимались чуть больше половины детей мигрантов. Вторая половина респондентов не нуждалась в дополнительных занятиях или по каким-то причинам не прибегала к ним.

Одним из показателей эффективности языковой адаптации ребенка и уровня владения им русским языком является потребность в дополнительной помощи в освоении русского языка. Характеризуя данную потребность, 43,9 % родителей считают, что их детям необходимо было бы продолжать такие занятия. Потребность в продолжении занятий, как правило, объясняется уже не столько потребностью в первичной языковой адаптации, сколько пониманием необходимости знания русского языка как условия образовательной успешности ребенка, повышения эффективности обучающего процесса и ориентацией родителей и ребенка на продолжение образования.

Для анализа характера языковой адаптации и ее эффективности в ходе исследования мы выявляли самооценки детьми мигрантов уровня владения русским языком (в данном случае речь идет об учащихся старших классов). Высоко оценивая его, респонденты считают, что он адекватен восприятию и освоению школьной программы (90,7 %), практически не препятствует общению со сверстниками (97,6 %). Этот факт является важным показателем успешности социокультурной адаптации детей мигрантов.

Вместе с тем, педагогическое сообщество указывает на серьезнейшие управленческие проблемы (правовые, финансовые, организационные, методические и др.), которые стоят перед современной школой в условиях усиления динамики миграционных процессов. Необходимо конструирование многообразных и гибких организационных моделей системы обучения и адаптации детей мигрантов, ориентированных на все разнообразие ситуаций и случаев их включения систему образования, потребностей и проблем, с которыми сталкиваются как сами дети, так и образовательные учреждения.

-
1. Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах: монография. Ханты-Мансийск: Издательский дом «Новости Югры», 2012.